

Dr. BAKOS JÓZSEF tanszékvezető főiskolai tanár:

A TANÁRI BESZÉD

(A tanítási óra nyelvi formálása)

Az élő beszéd ápolása, a beszédhelyesség problémáinak előtérbe helyezése igen fontos nyelvi nevelési feladat. Helytelen volt tehát az a nyelvművelő gyakorlat, amelyik a nyelvi megnyilatkozásoknak csak írott formájával törődött. [1]. Hiányos volt eddigi tanárképzésünk is, mert aránylag kevés alkalmat és ismeretet adott a leendő pedagógusoknak beszédkultúrájuk fejlesztésére, tudatos ápolására [2]. Pedig a tanári beszéd ápolása, fejlesztése az iskolai nyelvművelő munkának is előfeltétele. A pedagógusnak ugyanis nemcsak beszédpedagógiai, beszédtechnikai és retorikai ismeretekkel, s a beszéd helyességére vonatkozó tudnivalókkal kell rendelkeznie, hanem arra is törekednie kell, hogy minden élőszóbeli megnyilatkozása a szép és helyes beszéd legtermészetesebb szemléltető eszköze is legyen, s önmagában véve is követendő példát szolgáltasson a helyesirányú és eredményes iskolai beszédnevelés nem könnyű munkájában.

Imre Sándor 1886-ban írt egyik cikkében [3] már helyesen jegyezte meg erre vonatkozólag: a tanítónak, a pedagógusnak „*élőbeszédével, hangoztatásával, értelmes és kedélyes felolvasásaival, egész szellemi valójával, mely úgyis a beszédben testesül meg, kell hatnia, nevelnie.*” Az 1887-es *Gimnáziumi Tanítás Terve* is utalt arra, hogy „*magától érthető követelni, hogy minden tanár élő szavában a nyelvtani helyesség és a jó ízlés példáját adja növendékeinek.*”

I.

A tanítási folyamatokban a pedagógus az élőszó számtalan megnyilatkozási formáját használja: *kérdez, elbeszél, ismertet, beszélget, közöl, magyaráz, előad, értekezik, felolvas, idéz, verseket mutat be*, (mindezt a tanári beszéd összefoglaló névvel jelöljük), s mégis az óra nyelvi formálására alig van gondja. A pedagógusok tervszerű óraelőkészítése erre az igen fontos szempontra nemigen terjed ki. A magyar szakirodalom alig foglalkozott ezzel a problémával, pedig ennek a fontos kérdésnek külföldön ma már jelentős irodalma van [4].

A pedagógus órán elhangzó nyelvi megnyilatkozásaival kapcsolatban legfeljebb ilyen általánosságokat olvashatunk az eddigi magyar szakirodalomban [5]: a pedagógus ne beszéljen az órán se túl hangosan, se túl halkán, ne harapja el a szóvégeket, ne alkosson igen hosszú, öles mondatokat. Kellő arányban éljen a monologizálás és a dialogizálás eszközével. Ne kövessen túl lassú vagy túl gyors beszédtempót, hanem legyen a hangerősség és a tempó helyes variálásának mestere. Kerülje az ún. tipikus tanári beszédmodort: az erőltetett artikulációt, az osztályzajt túllicitáló kiabálást, a természetellenes hanghordozást, az öblögető hangvevést, a „nótára” beszélést, a monotoniát, a gége és a garattal merev megszorítása útján történő hangképzést, az „igen lecsapó, majd ismét felhágó” (Gáti) hanglejtést, vagy „a lélegzete elmaradásáig nyújtott” (Bitnitz) hangadást, a szótagok természetellenes megnyújtását. Ne szolgáltatson beszéde elrettentő példát az erőltetett, keresett affektációra, a színésziiesen modoros negédeskedésre vagy a tudatosan vállalt tanári „objektív”, száraz előadói modorra. Taglejtésében, mimikáiban tartson határt, s törekedjék a természetes, érthető, kifejező beszédre, a logikus közlésre stb. stb.

Az eddigi irodalom a tiltás és ítélkezés jegyében inkább csak a tanári beszéd negatív oldalára, hibáira hívta fel a figyelmet, s kevesebb segítséget adott a pozitív nyelvművelés céljainak megfelelően a pedagógus beszédkultúrájának fejlesztését is célzó nevelői munkához. Először is súlyos mulasztása volt eddigi tanárképzésünknek, hogy kevés alkalmat adott a pedagógus-jelöltek előadókészségének fejlesztésére. Retorikai ismereteket sem nyújtottunk, s a fonetikai, hangtani elméleti anyaghoz igen kevés beszédtechnikai, logopediai és beszédnevelési tudnivalót kapcsolunk. A helyes, szép és érthető beszéd technikailag elsajátítható felteteleiről kevés szó esett, bár a pedagógiai főiskolák az utóbbi években tervszerűen csatolták a fonetikai elméleti anyaghoz azokat az ismereteket is, amelyek a helyes magyar kiejtés kérdéseit állították előtérbe. Az egyetemek és főiskolák kiejtési versenyei azt a célt is szolgálták, hogy a leendő magyar tanárokból tudatossá váljék a beszédhelyességre, a szép, helyes beszédre való törekvés pedagógiai jelentősége is, hiszen a pedagógus szép és megtisztelő hivatása az is, hogy növendékeit az érthető, a fegyelmezett, a helyes és szépen hangzó beszédre is megtanítsa, ránevelje. [6]

Azt már néhány magyar írás [7] külön is kiemelte, hogy „minden pedagógusnak fonetikusnak kell lennie” (Sarbo), s a fonetikai, beszédtechnikai, beszédhelyességi ismereteken túl egészséges „beszédműszerrel” is kell rendelkeznie. Itt álljunk meg egy pillanatra! Azt mindenki természetesnek tartja, hogy a beszédhibás, pöszebeszédű, erősen selypítő, dadogó ember nem alkalmas a pedagógus pályára, mert nevetségessé válik, s állandóan fertőzi a gyerekek beszédét is, mégis a pedagógusok kiválasztása alkalmával tervszerűen és hozzáértők útján a jelöltek ilyen irányú megvizsgálását eléggé elhanyagoltuk. Ezt a munkát pedig nagyobb körültekintéssel kell elvégeznünk. A felvételi vizsgákon alaposabban kell megfigyelnünk a jelöltek beszédét, hangját, a hang kifejező erejét, moduláló képességét vagy gyengeségét, orgánumát, hallását,

hangadását, kiejtését, esetleges hibáit (hangos légzés, pongyola hangképzés, pöszeség, az r uvuláris ejtése, képzése, vagy túlzó ropogtatása, orrhangúság, beszédritmus zavarok, hallási hibák stb.), s megfelelő módon mérlegelni kell a hibákat és okait (szervi hiba, foghijjasság, rossz szokás, beidegzés stb.), s úgy döntení arról, hogy a jelölt ebben a tekintetben is alkalmas vagy alkalmatlan a pedagógus pályára. Az erre vonatkozó vizsgálat, ill. megfigyelés objektív módjait, eszközeit is ki kell munkálnunk, hogy határt tudjunk szabni mind a szélsőséges követelményeknek, mind a liberális elnézésnek. Azoknak pedig, akik bekerültek az egyetemek vagy főiskolák padjaiba, s pedagógus hivatásukra készülnek fel, adjunk minél több alkalmat arra is, hogy a nyelvtudomány útmutatása alapján sok beszédtechnikai ismeretre is szert tehessenek és gyakorlatok útján is fejleszthessék beszédképességüket, gyógyíthassák kiejtésbeli rendellenességeiket, idegenszerűségeiket, modorosságukat. Különösen az alsófokú iskolák pedagógusait kell sok és korszerű beszédtechnikai, beszédpedagógiai ismerettel felvérteznünk, hiszen az ő gyakorlatukban az oktatás, a tanítás leggyakoribb formája az *élő beszéd*. Ezen a fokon elsősorban az élőszó erejével köti le a gyerekeket, neveli figyelemre és helyes beszédmódra. Ideális feladat lenne a pedagógusjelöltek beszédének, kiejtésének állandó és tervszerű megfigyelése; a fejlődés regisztrálása, a hibák természetének és okainak felkutatása, leírása, az orvoslás, a korrekció módjainak, eszközeinek megteremtése stb., stb. El kell azt is érnünk, hogy a tanárjelöltek gyakorló iskolai tanításainak kiértékelése térjen ki a jelölt beszédének, az óra nyelvi formálásának megvizsgálására is, s így *az óra elemzésének szempontjai közé fel kell venni a tanári beszéd értékelését is, természetesen összefüggésben vizsgálva a tartalommal, a tantárgyi sajátossággal, a didaktikai feladattal.* [8] A szakfelügyeletnek is különös gondja legyen *a tanári beszéd, az órán elhangzó nyelvi, élőszóbeli megnyilatkozások tervszerűbb megfigyelésére és értékelésére.* Ez az írás is elsősorban ehhez a feladathoz, munkához kíván segítséget nyújtani.

II.

Mindenki előtt világos, hogy az oktatás eredményessége függ a tanári beszéd érthetőségétől, tartalmi, megfogalmazásbeli gazdagságától és kifejező erejétől is. A tanári beszéd, a tanítás nyelve nem csak egyszerűen tudást és ismereteket közlő eszköz, hanem igen sokrétű és sokszínű nyelvi megnyilatkozás. Egyrészt praktikusán egyszerű, s a lényeglátásra törekszik, de ugyanakkor elemző, részletező, s ha kell, nemes patétikonnal, impulzusokkal telített, s nem ment az érzelmi momentumoktól sem. Jellemzője általában a fesztelenség, de olykor célravezetőbb, ha nyelvi feszültséget is teremt a tanítási órán, s arra is példát szolgáltat, hogy a nyelvnek nemcsak grammatikája van, hanem művészete is, s nemcsak egyszerűen a megértés, a megértetés eszköze, hanem művészi anyag is. Néha szónoki temperamentummal alátámasztott, s a szavak áradatával tomboló dikció, néha egyszerű informálás, szavakban szegény, tömör,

célratörő nyelvi megnyilatkozás. Olykor csiszolt, művelt, folyamatos beszéd, s az ép mondatokat, a logikus, fegyelmezett gondolatok nyelvi burkait a legkényesebb nyelvi igényekre szabva alkotja meg a tanár; olykor meg elevenebb sodrású a tanári beszéd, s jellemzője a rövidebb vagy elliptikus mondatok, a váratlan fordulatok, a gyakori felkiáltások s mondatértékű nyelvi formák használata.

Éppen ezekben a jellemző tulajdonságokban rejlenek a tanári beszédnek mind erényei, mind hibái. Mert pl. fontos feltétele a jól érthető tanári beszédnek a *világos tagolás*, de éppen az erre való törekvés szüli gyakran a tanári beszéd egyik legjellemzőbb hibáját: a túlságba vitt tagolást. A hangerő és a nyomaték nem egyenlő eloszlású a beszédben, a fortissimóból átmenet nélkül esik le a pianissimóba. Sok a beszédben a rövid hangszakos egység, felgyorsul nagyon a beszéd tempója, mindent hangsúllyal emel ki a tanár, s ezáltal éppen semmit nem emelhet ki. Ebben a hibában rejlik egyúttal a leggyakoribb hangsúlyozási hibázás is: gyakran vétenek a tanárok a magyar hangsúly ellen, nincsenek tekintettel az értelmi, a logikai hangsúlyozás követelményeire, s akkor is átcsúszik pl. a hangsúly a jelzett szóra, amikor nem a szembeállítás, a kiemelés tényét kell tekintetbe venni. [9] Az érthetőség kedvéért gyakran az a hiba jelentkezik, hogy a tanár beszéde telítve van csupa egyszerű, közlő, kijelentő mondattal. Eluralkodik az értelmi jelleg, a hanglejtés sem változatos, szürke, „száraz” a közlés, a nyelvi megformálás. De ugyanakkor a „szárazságtól” való tudatos menekülés is gyakran torkollik modorosságba: sok a szó, gyakoribb az ismétlés, sok a túlságba vitt kérdő mondat, felkiáltó és kívánó mondat. Eluralkodik az érzelmi jelleg a nyelvi formákban. Jelentkezik a retorikai eszközök öncélú felhasználása stb. stb.

Milyen utat kövessen tehát a tanár beszédében, előadásában, az órák nyelvi formálásában?

III.

Legfontosabb követelmény, hogy a tanári beszéd „kigondolásában”, „elrendezésében”, „kidolgozásában” és „előadásában” szabatos, logikus és hatásos legyen. A régi iskolák a retorika és a dialektika, illetőleg a logika tanítását is felhasználták a logikus gondolkodásra, és a hathatós szép beszédre nevelés munkájában. Ma is szüksége van a tanárnak ezekre az ismeretekre, mert rá kell nevelődnie a gondolkodás fegyelmezettségére, a valóság helyes látására, a lényeg kiemelésének képességére. A legtöbb tanári beszédnek éppen az a hibája, hogy elvész benne a lényeg, nem lényegre törő. A tanár mindent el akar mondani a felvett tárggyal, anyaggal kapcsolatban. Az ilyen tanári beszédre különösen áll VOLTAIRE szellemes mondása: „Mindent elmondani annyit tesz, mint untatni.” Mi a helyes út? EÖTVÖS már utalt rá: „Elmondani mindazt, mi által gondolatunk (a közlendő ismeret, a tanítási anyag. B. J.) a lehetőségig világos legyen, de nem mondani egy szóval sem többet...”

A hatásos és eredményes tanári beszéd, előadás fontos követelménye annak nyelvi, grammatikai helyessége, igényes megfogalmazása. A nyelv-

tan szabályai ellen vétett hibák nemcsak a tanulók nyelvi műveltsége elleni merényletnek tekintendők, hanem sokszor a megértést gátló tényezők is. A mondanivalót stilisztikailag is helyes megfogalmazásban kell tálni. A nyelvi közhelyek, a terpeszkedő kifejezések, pl. (tegyünk próbát, [helyesen: *próbáljuk meg*], most már megmagyarázásra kerülhet [h. megmagyarázhatjuk] mellett gyakoriak a pongyola beszéd hibázásai is. (Ez a megállapítás nem létjogosult [h.: *hibás, igazságtalan*], szembe-hasonlítjuk (?) más országok tapasztalataival.), stb., stb.

A nyelvi közléssel szemben a tanítási folyamatban követelmény a beszéd tartalmi gazdagsága: a közölt ismeretek és gondolatok tartalmasága, logikus felépítése. A tanári beszéd nem ritka típusa az az előadás, amelyik csak szavakban s nem gondolatokban, tárgyi ismeretekben gazdag. A tanár ui. kevés és silányabb ismeretanyagra támaszkodik, s a szavakat, a nyelvi formákat nem a tárgyhoz, nem a tantárgyi sajátosságokhoz, s nem a tanítványokhoz szabja, s így nem is képes a hallgatóságot *tiszta, pontos fogalmak kialakítására és biztos ismeretek megszerzésére nevelni*. Ebben a tekintetben igen fontos követelmény az is, hogy a helyes mondatszerkesztés mellett a *helyes szóhasználatra* is ügyeljen a tanár. A tanulók életkori sajátosságait, fejlődési fokát is tekintetbe kell vennie. Tekintettel kell lennie arra is, hogy egy-egy szó az egyéni szókincs aktív vagy passzív rétegébe tartozik-e, s ha a szó még inkább csak a passzív szókincs tagja, szükséges, hogy a *szóhasználatot* kövesse a *fogalmi tartalom pontos meghatározása* is, s így elősegítjük a passzív szókincsbe tartozó szónak aktivizálását, az egyén aktív szókincsébe való emelését. Ezzel a munkával valójában a tanulók egyéni szókincsé fejlesztését, gazdagítását is elősegítjük. A lexikai és grammatikai eszközök nagyobb jelentőségére külön is rá kell itt mutatnunk: a tanítási folyamatban mindig a legmegfelelőbb szót kell használnunk, s a szavak finom jelentésárnyalataival is operálnunk kell, mert igaza van BABITS Mihálynak, amikor azt állítja, hogy „akinek több szava van, több ismerete is van, s mivel a rokonértelmű szavak (a szinonimák) sohasem egyértelműek, akinek több szava van egy dologra, több gondolata is van róla”. Ugyanakkor a tanári beszéd arra is jó példa legyen, hogy a szinonimák csak akkor cserélhetők fel egymással, amikor jelentésükben az uralkodó jegy, a közös elem dominál, s így pl. a *fut, rohan, szalad, siet* igesor bármelyik tagját használhatom, ha csak azt akarom kifejezni, hogy *testmozgással sietve helyet változtatunk* (ez az uralkodó jegy, a közös elem), ha azonban ennek a jelentésnek valamelyik árnyalata szükséges a mondanivaló pontosabb, árnyaltabb kifejezésére, akkor nem használhatjuk e kifejezéseket egymás helyett. Rá kell nevelnünk tanítványainkat arra is, hogy tudatosan használják fel a szinonimák finom fogalmi, tartalmi és expresszív különbségeit beszédükben is.

A tanári beszéd nem nélkülözheti a képes beszédet sem, de a képek, a trópusok és a figurák (metafora, metonymia, synecdoche, hiperbola, personificatio, periphrasis, gradatio, interrogatio, exclamatio stb.) legyenek frissek, egyéniek, s tartózkodjék a tanár az agyonhasznált, csak az iskolák számára „védjelzett” nyelvi formáktól, az állandóan visszatérő hasonlatoktól, szólásoktól. A tanítványok sokszor statisztikát is készítenek

a tanítási órákon gyakrabban használt, vissza-visszatérő szavakról, s így születnek meg az „Ugyebár”, a „Kérem szépen”, „Nézzük most már”, „Amint láttuk”, „Mostan már” stb. stb. tanári ragadvány — illetőleg gúnynevek.

Különösen kerülni kell az olyan hasonlatok és képek használatát, amelyek kívül esnek tanítványaink látó- és befogadó képességén, mert csak zavarosabbá teszik a tanári beszédet s előadást. A képek, a nyelvi figurák zsufolásában elfullad az értelem és elfárad a tanítványok figyelve. Ugyanakkor a tanári beszéd egyik jellegzetes típusa a száraz, velőtlen, s a pusztá tényeket nyelvi finomságok nélkül közlő előadás. A szigorú és józan okoskodás célkitűzése ne vezessen tévutakra: a tanítási folyamatokban mind az értelem, mind az érzelem befolyásával érhetünk el jó eredményeket.

A gyermeki érdeklődés követelményeit is tekintetbe kell vennünk, a tanári beszéd tehát legyen érdekes, közvetlen, de a közvetlenség nem követelményét ne értelmezzük helytelenül, s ne legyen következménye a fegyelmezetlen, „pajtáskodó”, „haverkodó” hangnem, s ennek árnyékában megjelenő pongyola beszéd. Ezt a beszédet azután fertőzik zsargon nyelvi elemek, helytelenül használt szavak, hanyag, lompos nyelvi kifejezések is. Ez a típusú tanári beszéd, előadás, csak gondolkodási tunyaságra és nyelvi igénytelenségre szoktatja a tanítványokat.

IV.

A helyes és célratörő tanári beszéd mindig szép példáját szolgáltatja a jól szerkesztett, az alaposan átgondolt beszédnek, előadásnak is, amelyben érvényesül az ok és okozat, az előzmény és következmény helyes felsorakoztatása, a belső és tekintélyi érvek jó arányú felhasználása stb. stb. A jó tanár beszédében, előadásában is mindig jó szerkesztőnek bizonyul, de jó szerkesztése nem csak abban merül ki, hogy ügyesen vezeti be a tanítási folyamatot, célratörően „tárgyal” és tanulságosan „fejezi be” előadását, az oktatást, az óra menetét. A tanítási folyamatban a tanári beszédnek másfajta szerkesztési problémái is vannak. Első ilyen probléma pl. hogy sokszor pongyola a tanítási óra nyelvi formálása s az előadás megszerkesztése, s főleg a *szerkezeti aránytalanság* uralkodik el benne. A tanár csupa leíró jellegű nyelvi részekből formálja órán elhangzó beszédét, előadását, minden összefolyik, nem tagol arányosan. Nem határolja el a lényeges ismeretanyagot a kevésbé lényegestől, sokszor esik az általánosítás és a kijelentés hibájába, nagyon „messziről” kezdi, s igen egyoldalúan világítja meg a tárgyat, a mondanivalót, az ismeretanyagot, s csak *elbeszél*, *elmond*, *kijelent* és *közl*, de nem *állít*, nem *tagad*, nem *cáfol*, nem *kérdez*, nem *vitat*, nem *részletez*, nem *bizonyít*, nincs beszédének, előadásának belső rendje, logikája, mert nincs gondolatai sorában egység és haladás. Másik hiba, ha a beszéd, az előadás, a tanítási folyamat nyelvi formálása erősen tagolt, széttöredezett, s eluralkodnak a mondatok között a felkiáltó, a kívánó és a kérdő mondatok. Érdekes típus a „kommandírozó”, a felhívásokban, a tiltásokban,

a figyelmeztetésekben, az apró, igen részletező kérdésekben gazdag tanári beszéd, előadás. Különösen a számonkérő óratiszpusok, illetőleg az órák számonkérő része nyelv formálására jellemző mindez.

V.

Ha valaki azt kérdezné, melyik tanári beszéd típus a legcélravezetőbb, a kérdésre adott válasz nem lehet általánosító jellegű. A tanári beszédet sem lehet önmagában vizsgálni, értékelni, elvonatkoztatva a tanár egyéniségétől, személyi adottságaitól, az iskolai tárgy jellegétől, a tantárgyi sajátosságoktól, a tanítási anyag természetétől, a tanulók fejlettségi fokától, a didaktikai feladattól és a nevelési céltól.

Mert pl. a fáradt, ideges, nyugtalankodó tanítványoknak másképpen kell nyelvileg is formálni az órát, mint a nyugodt, pihent közösségnek. Ebből a szempontból is figyelnie kell a tanárnak tanítványait. Ha nagyobb a figyelmetlenség, a fáradtság, tartalmában is másként formálódik a tanári beszéd, nem is szólva a beszéd hangzásáról, mert ekkor vagy *megemeli a hangját* a tanár, vagy éppen „figyelmező”, „intő” céllal *halkabbra fogja*.

Fontos tényező maga a tanár, illetőleg felkészültsége. A kevésbé felkészült, tárgyi tudásában hiányokkal küzdő tanár ebbeli hiányossága kihat beszédére is: nagyobb a lámpaláza, küzd a nyelv formákkal, sok a szótévesztés, az orrárabukott, helytelenül szerkesztett mondat, sokat akadozik, ismételi, általában erősen ingadozik a beszéd tempója; vagy nagyon lassú, keresi a gondolatokat és az azokat formáló nyelv eszközöket, vagy éppen rohanásba kezd, hadar és érthetetlen. Küzdelem, nyelv küzdelem is folyik az órán, harcot vív a tanár önmagával, az elvégzendő feladattal és fentemlített nehézségeivel. A gazdag tárgyi tudás, az órára való becsületes felkészülés hiányában a tanár idegesebb, ingerlékenyebb, s képtelen a nyugodt, jól érthető beszédre. Ezzel szemben a művelt, gazdag tudású és az órára becsületesen készülő tanárnak tartalmas a mondanivalója, jól formáltak a mondatai, s még arra is van ereje, hogy beszédében érvényre juttassa a szépet, a művészt is. Az értelem és a kedély egyformán uralkodik beszédében, s így a tanári beszédnek azt a feltétlenül követendő típusát kelti életre, amelyik tartalmában, meg szerkesztésében, nyelv formálásában, hangzásában és dinamikájában már többet tud elérni, mint a csupasz megértést és anyagközlést, így a gondolkodás eleven erejét, a nyelv megformálás ékességét, választékosságát, helyességét, s olykor művészi tökélyét is példázza.

VI.

Próbáljuk most megvizsgálni a tanári beszédet a *nyelv oldaláról* és a tanítási cél szempontjából [10]. A tanári beszédben a nyelvnek elsősorban *közlési és kifejező funkciója* kerül előtérbe. A központ az *anyag* és az előadó tanár, akinek nyelvileg formált mondanivalója tudásanyagot,

ismereteket ad át. Beszéde, előadása elsősorban az értelemre apellál, több a racionális elem benne. Az értelmi folyamat ritkán ad helyet az emocionális mozzanatoknak. A stílus, a megformálás tömörebb jellegű, rendezett a gondolatokban, és rendezett a mondatokban. A cél, az érthetőség, s így a beszéd példázza a helyes szóhasználatot, a helyes mondat szerkesztést is. Gyakori benne a kijelentő mondat, és a logikusan épített többtagú alárendelt összetett mondat. Intonációja és hanglejtése nem annyira gazdag. Az egyszerű közlés dallamát ritkán váltja fel még a párbeszédes közlés színesebb lejtése is. Ennek a típusnak azonban igen nagy nevelő erőt kölcsönöz az a tanár, aki jól tud vele élni, elsősorban az új anyagot közvetítő óratisztyusokban, illetőleg a vegyes típusú órák új ismereteket nyújtó részében.

Érvényesül a tanári beszédben a nyelv *felhívó funkciója* is. A tanítványok kerülnek a központba. A beszéd, az anyag, az ismeret nyelvi formálása *közvetlenül kívánja a tanulók figyelmét felkelteni, gondolkodási folyamatukat elősegíteni, jártasságukat és készségüket aktivizálni* stb. stb. Ezért több *érzelmi és akarati elem* jelentkezik a nyelvi formákban is. Változóbb a hanglejtés, nagyobb szünetekkel, hangosabban beszél a tanár. Gyakoribbak a felkiáltó és kívánó mondatok, köztük elsősorban a feltétlen kívánó mondatok. Különösen fontos szerepet kapnak a kérdő mondatfajták.

Hogy a tanítási folyamatban a nyelv melyik funkciója vegye át a főszerepet, azt az anyag természete, a tanítási óra típusa és a didaktikai cél határozza meg. A vegyes típusú órán egyensúlyban érvényesül a nyelvnek közlési, kifejező és felhívó funkciója. Az óra központi részében természetesen a közlő funkció dominál. A tanár valóban közöl, informál, monologizál, alig szakítja meg egy-egy felhívás, kérdés a folyamatos beszédet. A tanulók passzív „felvevői” a közlésnek, „az információnak”. Az óra e része nyelvi formálásával szemben a legfőbb követelmény, hogy aránylag kevés nyelvi eszközzel sokat és világosan közöljön a tanár: minden nyelvi jelnek legyen funkciója, s a beszéd díszét adja inkább a megfogalmazás tömörsége, érthetősége. Tiszta logikával értelmes mondatokat kell szerkesztenie. A mondatokból ki kell iktatni azokat a szavakat (idegen szavak, felesleges homonimák, a tanulók passzív szókincsébe, s a nemzeti nyelv perem szókészletébe tartozó szavak), amelyek a megértést zavarják, megnehezítik. De gyakran kell egy-egy fontos vagy ritkán használt szóval, illetőleg terminus technikussal élés alkalmával az *értelmezés* eszközéhez is folyamodnunk, hiszen külön nyelvi nevelési feladatot is megold egy-egy óra: nyelvükben, szókincsükben is gazdagítanunk kell tanítványainkat.

A vegyes típusú óra ellenőrző, számonkérő részében inkább érvényesül a nyelv felhívó funkciója a tanár részéről, a tanuló beszédében azonban ismét a nyelv ábrázoló, közlő szerepe domborodik ki. Ne nyomjuk el ebben az órarészben sem sokat kérdező tanítványaink buzgóságát, mert inkább célravezető, ha a kérdő funkciót mindkét fél, tanár és tanítvány egyaránt kihasználja. Az azonban nem helyes módszer, ha az óra e felében is a tanár beszéde a nyelv közlő funkcióját veszi igénybe, s a felelő tanítványok csak ismétlik, „utánamondják” a tanár szavait.

Gyakori jelensége az óra e szakasza nyelvi formálásának a túlságba vitt dialogizálás is, de ha újabb probléma merül fel, vagy meg nem értett, illetőleg jól fel nem fogott ismeretanyagot kell újra megvilágítani, helyes a nyelvi formálásnak az a változata, ami a dialogizálás és a monologizálás jó arányú keveréke.

VII.

Tanítványaink helyes, kifejező és tartalmas beszédre nevelése szempontjából nem felesleges arra a hibára is figyelmeztetni, hogy sokszor egy-egy óra nyelvi formálásának *csak a tanár az aktív tényezője*, s az órán elhangzó nyelvi megnyilatkozások (kérdések, előadás, felolvasás stb.) 80 százaléka tanári beszéd. *Ebben az esetben nem engedjük szóhoz jutni tanítványainkat, nem adunk alkalmat nekik arra, hogy beszédképességüket fejlesszék, a beszédben gyakorolják magukat* [11].

A számonkérés egyik hibája is ebben leli magyarázó és tényleges okát: ismét csak a tanár beszél, prelegál, újabb és újabb problémákat vet fel: sok a tanári beszéd és *kevés a tanuló összefüggő, élőszóbeli megnyilatkozása*. A *kérdve-kifejtő* módszer, illetőleg a *dialogizálás* helytelen szemlélete és gyakorlata a tanári kérdéseket olyan feladatok elvégzésére kényszerítette, amiben kárt szenvedett a gyerek és az oktatási folyamat is: a tanulók nem kényszerültek önálló gondolkodásra, komoly munkára, az ismeretanyag pedig igen apró részletekre hullott szét. Időt rabló tényező a sok felesleges, „üres”, formális kérdés is. Egy-egy óra nyelvi formálásának tudatos átgondolása nyomán arra is tekintettel legyen a tanár, hogy kérdései legyenek *célratorőek*, a *lényegre kérdezőek*, s még a téma kifejtésére irányuló kérdésekben is *probléma felvetők*, s ne vegyék át egyúttal a tanítványok feleletének funkcióját is [12]. *Különösen tekintettel kell lenni mindezekre az ismeretek gyakorlati alkalmazására szánt alkalmak, illetőleg a rendszerező, ismétlő és ellenőrző órák nyelvi formálásában*.

Beszéljenek a tanulók sokat és sokszor az órákon, *de ne arra bízassuk őket, hogy feleljenek mindig teljes (egész) mondattal, vagy röviden, egy szóval*, hanem arra, hogy feleletük a beszédhelyzetnek legjobban megfelelő, értelmes, tartalmas és hatásos nyelvi formákból álljon. Olykor célravezetőbb éppen egy-egy elliptikus mondat használata, mint a velőtlen, öles, szalmázó mondatok hosszú sorának *csak időt töltő felsorakoztatása*. Helytelen az a tanári kérdés is, hogy mindent „saját szavukkal” mondjanak el a tanítványok. Minden tudománynak megvan a maga szakszókincse, terminológiája: ezt használni nemcsak a tanár kötelessége, hanem a tanítványoké is. Ha a diákok a tankönyv és a tanári előadás tartalmas, jól szerkesztett mondatait „átfordítják” a „saját szavukra”, csak rontanak rajta, s nem nevelődnek finom, igényes nyelvi formákra sem. A diák beszédében, feleletében is jelenjenek meg azok a nyelvi finomságok (gazdag szókincs, szóképek, fordulatok, jellemző szórendi formák, jól szerkesztett mondatok, szakszók stb.) is, amiknek szép és jellemző példáit elsősorban éppen a tankönyvek szövegében és a tanári beszédben találják, illetőleg találniuk kellene. Ilyen összefüg-

gésben is ki kell emelnünk az iskolai tankönyvek íróinak nagy felelősségét. Tankönyvük nyelve nemcsak segítheti a nyelvi nevelés szép munkáját, hanem le is ronthatja e munka eredményességét pongyola megfogalmazásával, rosszul szerkesztett, hibás mondataival, szótévesztéseivel, idegenszerűségeivel stb., stb. A tankönyvek nyelvének reprodukálása, a tanári beszéd önkéntelen utánzása is igen nagy szerepet kap tanítványaink beszédkulturájának fejlesztésében. A tankönyvek sokszor *feleslegesen terjengős szövege*, s a tanári beszéd gyakori, nem célravezető szószaporítása, semmiképpen sem alkalmas nyelvi kifejezési módok, a tanulók igényesebb nyelvi kultúrájának és ízlésének fejlesztésére. Az információ-elmélet terminológiájával élve, igen sok még a tanári beszédben a „vételi zavar”, a „közömbös”, csak a *gondolkodásban beálló hézagok kitöltésére hivatott nyelvi elemek, kifejezések túltengése*. Magnefonon-felvétel alapján jegyeztük le például ezeket a „zavaró”, közömbös, nyelvi szerepet alig betöltő formákat: „Mivel ugyanis most már mindazok, akik...”. „Természetesen felmerülhet itt közvetlenül most már számunkra egy konkrét kérdés...” „Mindezekre ugyanis már akkor véleményünk szerint is illett volna a feleletet megadni...” „Most, hogy tulajdonképpen mindenki előtt tisztán áll(?), az a lényeges probléma merül itt fel, hogy...” „Akkor pedig, amikor csak arról lehet szó...” „Úgy hogy én tulajdonképpen valóban azt hiszem...” stb., stb.

Felmerülhet éppen az új információ-elmélet tanításainak tanulságaként a tanári beszéddel szemben a *gazdaságosság* követelménye is: semmiképpen se legyen bőbeszédű, terjengős, mert a tanári beszéd *terjengősségével* erősen csökken *hatékonysága, érthetősége, azaz hatásfoka*, de ugyanakkor *túlságos tömörsége* sem célravezető, mert értelmi hézagok keletkezhetnek, amelyek ismét csak a tanári beszéd érthetőségének és hatékonyságának akadályozói.

VIII.

A tanári beszéd hatékonysága (hatásfoka) nagyban függ csak füllel felfogható sajátságaitól, *akusztikai, zenei elemeitől, hangzásától, fonetikai tisztaságától*. A hathatós előadás, a helyes és szép ponuntiatio előfeltétele a *megfelelő hang, illetőleg hangadás, a hibátlan, tiszta, világos és érthető hangképzés, a helyes kiejtés* [14]. A *helyes kiejtés* kifejezést tágabb értelemben használjuk itt is: jelöli, megnevezi a *hangképzést*, a *hangerőt*, a *hangsúlyt*, a *hanglejtést*, sőt, az *időtartamot* és a *tempó beszédbeli funkcióját* is.

A hangzásában is szép tanári beszéd alapkövetelménye a tanár helyes légzési technikája. A hibás lélegzetvétellel beszélés csúnya szeplő a tanári beszéd arcán is. A helyes, folyamatos beszédhez gyors és mély belégzés, s tartós, egyenletes kilégzés szükséges, s mindez „észrevétlenül történjék” (Egressy Gábor), mert a hangos, hallható, ziháló lélegzetvétel mindenképpen ártalmára van a beszéd szép hangzásának is. A jó tanárnál már beidegződött a helyes légzés: a lehető legrövidebb idő alatt, a legkisebb fáradsággal, a lehető legnagyobb levegőmennyiséget kell

felvennie. A rossz légzési technika eredménye sokszor az erősen mélyített, feszített hangadás is, s az így született hang maga is fáraszt: nem alkalmas oktató-nevelői feladatok szolgálatára.

Törekedjünk a természetes hangadásra, a középerős hangerőre, a középhangok táján folyó beszédre. Legyen a tanár beszéde tiszta, érthető, mely „a kiáltás és halkság közt élvezhető közepet tart” (Bajza József). Ez a hangadás alkalmas a modulálásra, a hangterjedelemnek megfelelő változtatására. Annak a tanárnak egészséges a „beszédmódja”, aki nem rabja a „felszorított” hangadásnak. Ha a tanár beszéd közben erősen feszíti nyakizmait, gátolja a hangszalagok egészséges működését, s az eredmény a semmiképpen sem jó példát nyújtó préselt, pattogó, recsegő vagy kiabáló hang, illetőleg pózoló beszéd. Az ajak megfelelő mozgása is előfeltétele a tiszta hangképzésnek; pontos, világos hangképzés csak megfelelően nyitott szájjal és megfelelő ajakejtéssel lehetséges. Szinte rajzolja ki a tanár ajkával is a hangokat: a petyhüdt ajakműködéssel beszélő tanár rossz példát szolgáltat tanítványainak is. Ugyanakkor gyakori hibája a tanárok hangképzésének a túlartikulálás, a kelleténél hangosabb, erőltetett, kiabáló beszéd. Tartsuk a hangerőt közepes szinten, illetőleg csak addig emeljük a hangerőt, ameddig a beszéd még zengő és színes maradhat. Fontos ugyanis azt is tudnunk, hogy nem a hangerő az, amitől függ a hangok tiszta, világos képzése. A nagyon hangos, kiabáló beszédben eltorzulnak a hangok, s az amúgyis hangzósabb magánhangzók elnyelik a kevésbé hangzós mássalhangzókat. A nagyon hangos beszéd azért is veszélyes a tanítási órákon, mert egyrészt üres patétikusságra is csábíthat, másrészt a megfeszített, erőltetett hangadásban nem megfelelő rezonációjú a hang sem.

A hangerő felfokozásával a tanár már beszéde hangzásának kifejező képességét is veszélyezteti. A fegyelmezetlenebb magatartás és a nagyobb osztályzaj ellen sem a túl hangos, a kiabáló beszéd az ellenszer, hanem inkább a tudatosan alkalmazott, fegyelmezett, halkabbra fogott beszéd, illetőleg a hangszín változó árnyalataival való élés (sötét, világos, hideg, érdes, éles, határozott, parancsoló stb.). Különben a tanári beszéd legyen kellemes csengésű, színes, telt hangú beszéd. A színtelen, hideg tanári beszéddel szemben a határfoka is nagyobb annak a tanári beszéd-típusnak, mely a hang színezetének gazdag változatait is felhasználja.

Bár a magyar köznyelvnek még nincs szigorúan egységes hangtani képe, a tanárnak beszédében a köznyelvi kiejtés normáját kell követnie. A tájnyelvi ejtés szélsőséges sajátosságait erőszakoló, illetőleg megtartó tanári beszéd nem jó nevelőeszköz a köznyelvi kiejtésre nevelés munkájában.

Ugyanakkor biztatnunk kell a tanárokat arra, hogy hanglejtésükben juttassák érvényre a nyelvjárások változatosabb formáit is. A hatásos és kifejező tanári beszéd ugyanis hanglejtésében is színes, változatos. Az egyhangú, csaknem dallamtalan tanári beszéd sokszor visszataszítóan „iskolás tónusú”, hideg, kifejezéstartalan. Az egyenletes hullámmozgással, s szinte állandóan ugyanazon hangmagasságon „éneklő” tanári előadást is kerülni kell.

A hanglejtés, a beszéd dallama igen hatékony eszköze a tanári be-



szédnek is. A magabiztos, nagytudású, szellemileg mozgékony és mély, fejlett érzelmi életet is élő tanárok [csaknem valamennyiüknél művészi hajlamok, (szónoki, színészi, költői stb.) is jelentkeznek] beszédében a telt, plasztikus hanghoz *igen változatos hanglejtés is társul* . . . [15].

A *tanári beszéd tempójával* kapcsolatos fontosabb tudnivalókra is utalnunk kell, mert a tanári beszéd tartalmi elemeinek appercipiálását a ritmus, a hangsúly és a dallam mellett a tempó is elősegíti [16]. Tempója lehet gyors, lassú vagy közepes. A tanári beszéd tempóját is a mondanivaló, az előadás értelmi és érzelmi hullámmozgása szabja meg. A tanárok beszédében is megtalálható a két véglet: a túlságosan lassú, szinte vontatott és a túlságosan szapora, gyors, szinte vágató tempó. Ugyancsak tanári modorosság a szabálytalanul hullámmozgó beszéd: a lassúbb tempóra hirtelen gyors, szapora tempóváltás következik, vagy fordítva.

A *tanári beszéd tempóját a didaktikai célokhoz is gyakran idomítjuk*: sokszor célravezetőbb a friss munkatempót, az új és új probléma felvetését is szuggeráló és bemutató gyorsabb tanári beszéd, olykor éppen a mondanivaló, az ismeretanyag jobb kiemelése, elmélyítése szempontjából a lassú tempó a célirányosabb. A szabálytalan tempó — hol nagyon gyors, hol túlságosan vontatott — a didaktikai célok szempontjából sem megfelelő; nehezebben követhetik a tanulók a tanár beszédét, sokszor a megértésben is zavarok jelentkeznek, hiszen az a tanár, aki ezzel a tempóval él, legtöbbször vagy kezdő, bizonytalankodó tanár, s a túl lassú tempójának háttere: keresi a megfelelő nyelvi formákat, de ha megtalálta, azonnal gyors tempóra vált.

Ez a tanár nem tud bánni a beszédbeli szünetekkel sem. Pedig a tanári beszéd igen fontos tényezője a szünet is, s nemcsak a légzés technikája teszi szükségessé, hanem a mondanivaló *értelmi jellegét* is támogató eszköz.

Az ún. *előszünet* a levegő fevételét is biztosítja, az *utószünet* tervszerűen használt eszköz, s a mondanivalót erősítő jellegű. A kimondott szó, az elhangzott megnyilatkozás utáni csend ez. Igen nagy szükség van rá a tanári beszédben is: adjunk alkalmat ezzel is tanítványainknak arra, hogy rendezzék gondolataikat. De az egyes mondatokat, illetőleg az értelmileg összetartozó nyelvi egységeket felesleges szünetekkel ne tagoljuk szét! A folyamatos beszéd elleni merénylet ez, s az előadás darabos lesz.

Általában sok tanár feleslegesen él a szünetekkel, s majdnem minden szót vagy hangerővel és szünettel is kiemel, vagy csak szünettel.

A tanári beszédet is kísérik *mozgások* (testtartás, taglejtés, az arc, a szemek mozgása). Itt is két véglet jelentkezik: gyakori az ideges mozgás, a sok és felesleges gesztikulálás, vagy éppen hiányzik minden taglejtés, s „merev pózban” beszél, prelegál a tanár. Jelentkezik olykor az a tanári modorosság számba vehető taglejtés is, amelyet a színésziessé formált, mesterkélt mozdulatok túltengése jellemez.

A tanári beszédet kísérő taglejtés, mozdulat is legyen a mondanivalót erősítő jellegű, símuljon a mondanivaló tárgyához, sőt, legyünk itt is tekintettel a didaktikai elképzelésekre is. Az a tanár, aki sokat mozog, erősen gesztikulál és nem természetes szem- és arcmozgással él, csak

zavarja a tanulókat, mert azok nem annyira beszédét, mondanivalóját figyelik, mint inkább őt szemlélik, nézik, s a mozgás irányát és tempóját kísérik. A tanárok taglejtése is legyen *igaz és szép*. Igaz lesz, ha mondanivalóját, érzéseit életszerűen, természetes formában kísérik a mozgások, szép, ha a taglejtés ízléses, mértéktartó, természetes könnyedséggel végrehajtott.

A régi retorikák részletesen adtak utasításokat a taglejtésekre vonatkozólag is. Ezek közül csak a tanári beszédben is használhatókat emeljük most ki:

a) Tartsuk „szem alatt” az egész osztályt, senki se vonja ki magát a tanár látóköréből. Ezért súlyos hibát követ el az a tanár, aki beszéde közben szemét behúnyja, vagy egyetlen pontra irányozza, tapasztja tekintetét, s csak egy-egy kiválasztott tanítványnak vagy csoportnak magyaráz. Az a hiba is gyakori, hogy a tanár feleslegesen forgatja szemét, „ugráltatja” tekintetét.

b) Az egész test tartására vonatkozólag tartsunk kellő mértéket: a test mozgásával ne utánozzunk mindent, ne színészkedjünk.

c) A kezek tartására és mozgására vonatkozólag első és legfontosabb szabály: a kézmozgás könnyed és fesztelen. A kézlejtés (felemelés, lebecsátás, kiterjesztés, hullámmozgás) vagy előzze meg, vagy kísérje, vagy utánozza a mondanivalót, de sohase legyen ellentétben vele. Nem kell például minden szót kézlejtéssel kísérnünk. A sok és heves gesztikulálás sok tanárnak gyakori hibája, de a taglejtés és mimika nélküli tanári beszéd se legyen ideálunk, tartsunk mérsékelt közepet ebben a tekintetben is.

Általában törekedjünk arra, hogy a tanári beszéd *tartalma és hangzásbeli, mozgásbeli tényezői* között összhang jöjjön létre. Ez ugyanis szükséges előfeltétele annak, hogy a tanár beszéde nemcsak az ismeretközlés, az oktatás értékes eszköze legyen, hanem önmagában véve is nyelvi nevelőerőt és példát jelentsen, szolgáltatson tanítványaink beszédkultúrája fejlesztését és mélyítését célzó, igen fontos iskolai munkánkban.

* * *

E rövid tanulmányunkban tudatosítani kívántuk tehát azt a fontos követelményt, hogy *gyakorló tanáraink többet törődjenek az órák nyelvi formálásával, s beszédkultúrájuk tudatos fejlesztésével*. Minden tanárnak jól kell ismernie a beszéd szerszámát, használatának egészséges és helyes módját [17]. Erre is gondolt KODÁLY Zoltán, amikor azt kívánja, hogy „*minden tanár művelje ki beszédét tudatos biztossáig*”. A tanár valóban végig beszéli egész életét, ezért a *beszéd művelése, a beszédhelyesség kérdésével való elmélyült foglalkozás éppen úgy hozzátartozik önképzéséhez is*, mint anyagismeretének állandó bővítése. FÁY András meséje egyik szereplőjének szájába adta ezt a jellemző és igaz kérdést: „*Hang, ész és tudás nélkül félóráig folyvást beszélni miként lehet?*” A megfelelő áttételekkel időszerű erre a kérdésre itt is utalni: hiszen a tanár nemcsak félórákat beszél át, hanem órákat, napokat, éveket, s ennek a tanári beszédnek igen nagy szerepe van az oktató-nevelő-

munka folyamatában éppen úgy, mint tanítványaink beszédkulturájának fejlesztésében, mélyítésében.

JEGYZETEK ÉS IRODALOM:

- [1] vö. Bakos: A helyes és szép beszéd. (Retorikai és fonetikai alapvetés.) Az Egri Ped. Főiskola Füzetei, 92. sz.
- [2] vö. Bakos: A szép magyar beszéd I. A magyar beszédművelés és beszédnevelés fejlődéstörténete. Az Egri Ped. Főiskola Füzetei, 58. sz.
- [3] Budapesti Szemle, 1886. 182.
- [4] vö. pl. B. A. Артемов: Культура речи учителя, Советская Педагогика, 1957. 25 - 36 — Lüttge: Didaktische Sprachkunst als ästhetische Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit (1914), — Günther Clauss—Hans Hiebsch: Die sprachliche Gestaltung des Unterrichts (1956), — Günther Clauss: Über didaktische Sprachgestaltung, unter besondere Berücksichtigung des Lehrervortrages (1954), — G. Clauss: Zur sprachlichen Struktur der Unterrichts (1955), — Hans Feist: Sprechen und Sprechpflege: Sprechpflege und Schule, Das gesprochene Wort im Unterrichts (1952), — Neumann: Die Stimmkrankheiten der Lehrer (1930), — vö. még Fährmann: Psychologische Typendiagnostik aus der Sprechweise, Zeitschrift für Phonetik, 1954. 194—225. — H. Biehle: Stimmkunde für Beruf Kunst und Heilzwecke, Berlin, 1955 (33: Lehrer u. Dozenten).
- [5] vö. Bakos: A magyar beszédművelés és beszédnevelés fejlődéstörténete idevágó utalásai.
- [6] vö. Bárczi G.: Nyr. 78:1. — Bakos: Anyanyelvünk, 1:129—133.
- [7] vö. Sarbó: A beszéd, összes vonatkozásaiban. Bp. 1906. — Hantos Gyula: A helyes beszéd. Család és Iskola, 1912. 2. sz. — Ember János: A felnőttek oktatása magyar beszédre. Magy. Paed. Szemle, 1886. 142. — Greska: Néhány szó az előadó képesség fejlesztéséről. Egri Főgimn. Ért. 1898. — Szobolovszki: A fonetika szerepe a tanító- és tanítónőképzőben. Magyar Tanítóképző, 1915. 103. — Uő: Az élőbeszéd művelése a tanító- és tanítónőképzőben, Magyar Tanítóképző, 1916. 183. — Bakos: Nyelvművelés a magyar nyelv középiskolai tanításában. Érsekújvár, 1940. — Nagy Adorján: A beszédtechnika vezérfonala. Bp. 1947. stb.
- [8] vö. Nagy S.: A tanítási óra felépítése és elemzése. Bp. 1953. (Az oktatás módszerei!)
- [9] Bulányi: A magyar hangsúly romlása. MNy. 40: 330, Jakobi—Lányi: A magyar hangsúly védelme. MNy. 36: 75.
- [10] vö. Günther Clauss: Die sprachliche Gestaltung des Unterrichts. Berlin, 1958. 18—22. vö. még: Ped. Szemle, 1959. 10. sz. 985. I. és APTEMOB idevágó jegyzeteit!
- [11] vö. Nagy Adorján: Anyanyelvi oktatásunk kérdéséhez. Ped. Szemle, 1954. 210. (A magyar beszéd ügye.) — Bakos József: A nyelvi műveltség fejlesztése. Felsőoktatási Szemle, 1956. 402.
- [12] vö. Barabás—Lénárd: A tanárok kérdései. Ped. Szemle, 1957. 12—24, M. F. Morozov: A pedagógus órán feltett kérdései... Szovjetszkaja Pedagogika, 1957. 5. sz., és Ped. Szemle, 1957. 4. sz. 77—78.
- [13] vö. Nagy S.: A tanítási óra felépítése: 60 (A tanár nem hagyja beszélni a tanulókat, „nem tud hallgatni...”) A tanulók élszóbéli megnyilatkozásának elsorvadását is eredményező e helytelen módszerről már sok gyakorló pedagógus is elmondta véleményét. Vö. pl. az Orsz. Polg. Isk. Tanegy. Közl. (1937) 42 (4. sz. 316) hasábjain Barta B. cikkét; Hozzászólás az anyanyelv és stílus tanításának kérdéséhez („A beszéd sorsa a munkáltatva tanító iskolában mind mostohább lesz, mert ezek az új jelbeszéd, amelyek ábrákban, homok-asztal látványosságokban stb. kezdenek óráinkra bevonulni, pótolni kívánják a nyelvet.”) Az ok inkább a „túlhajtott módszereskedésben” keresendő, vö. még Bakos: A szép magyar beszéd I. 38—39., és Kolozsvári-Grandpierre: Tegnapi című valómásregényének idevonatkozó mondatait.
- [14] vö. Zolnai B.: Hang és nyelv. Minerva, 1935. 3. („... a beszéd akusztikuma

mindenképpen az egyik legfontosabb tényező mindabban a hatásban, amit a nyelv elérhet...”)

- [15] vö. Jakobi—Lányi: Egy tanár jegyzete. Magyarosan, VII. 156. — Uő: Hangsúly és hanglejtés. MNy. 35: 102.
- [16] A tempóelemzésekről vö. Hegedűs Lajos: A technika szerepe a beszéd és a nyelv kutatásában. Természet és Társadalom, 1956. 424.
- [17] vö. Nagy A.: Beszédkultúra. MNy. 1940. 169—177. és Nyr. 80: 178, Felsőoktatási Szemle, IV. 3. sz. 123—127.